

APRENDIZAGEM CRIATIVA NA EDUCAÇÃO: MEDIAÇÃO DOCENTE, SUBJETIVIDADE E RESOLUÇÃO COLABORATIVA DE PROBLEMAS

CREATIVE LEARNING IN EDUCATION: TEACHER MEDIATION, SUBJECTIVITY AND COLLABORATIVE PROBLEM SOLVING

Daiane de Lourdes Alves Velho¹
Luciana Oczinski Vieira²
Leandro Costa dos Santos³
Cristina Tondatto Garcia⁴
Adriana Romeiro Aporana Koehler⁵
Célia Correia Monteiro Queiroz⁶

RESUMO: O artigo analisa condições pedagógicas associadas à aprendizagem criativa, com ênfase na mediação docente, na subjetividade do estudante e na resolução colaborativa de problemas. O objetivo consiste em compreender como esses elementos se articulam em práticas nas quais o aluno participa da construção do conhecimento, elabora estratégias e atribui sentidos ao que aprende. A investigação é bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, desenvolvida a partir de trabalhos acadêmicos sobre criatividade, ensino criativo e aprendizagem como produção subjetiva. A análise mostra que a criatividade escolar não depende de técnicas isoladas nem se reduz à obtenção de produtos originais. Ela se manifesta no percurso de elaboração, quando o estudante confronta informações, formula hipóteses, toma decisões e reelabora suas próprias respostas. Os estudos examinados também evidenciam que a atuação do professor permanece decisiva, sobretudo na criação de situações-problema, na organização da colaboração e na sistematização conceitual. Conclui-se que a aprendizagem criativa requer intencionalidade didática, abertura a diferentes percursos de resolução e mediações capazes de articular conhecimento sistematizado, experiência e autoria discente.

Palavras-chave: Aprendizagem criativa. Criatividade. Mediação docente. Subjetividade. Resolução de problemas.

¹Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

²Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

³Mestrando em Educação com Especialização em ESG - Governança, Responsabilidade Social e Meio-Ambiente - pela AGTU American Global Tech University.

⁴Mestrada em Educação com Especialização em tecnologias na Educação digital — Orlando, Estados Unidos.

⁵Mestre em Educação pela ACU – Absolute Christian University, Flórida, Estados Unidos. Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), atuando na Escola CAIC Assis Chateaubriand, em Planaltina-DF, e profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Recursos Generalista, em Planaltina-DF.

⁶Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Internacional UNINTER e em Ensino da Língua Portuguesa pelo Centro Universitário UNIFACVEST.

ABSTRACT: This article analyzes pedagogical conditions associated with creative learning, emphasizing teacher mediation, student subjectivity, and collaborative problem solving. The aim is to understand how these elements are articulated in practices in which students participate in knowledge construction, develop strategies, and attribute meaning to what they learn. This is a qualitative, bibliographic, and analytical-interpretive study based on academic works on creativity, creative teaching, and learning as subjective production. The analysis shows that school creativity does not depend on isolated techniques and cannot be reduced to the production of original outcomes. It emerges throughout the process of elaboration, when students confront information, formulate hypotheses, make decisions, and revise their own responses. The studies also indicate that the teacher remains essential, particularly in proposing problem situations, organizing collaboration, and supporting conceptual systematization. It is concluded that creative learning requires didactic intentionality, openness to different paths of resolution, and mediation capable of articulating systematized knowledge, experience, and student authorship.

Keywords: Creative learning. Creativity. Teacher mediation. Subjectivity. Problem solving.

1 INTRODUÇÃO

A criatividade, quando examinada no campo educacional, ultrapassa a associação imediata com talento excepcional, espontaneidade ou produção artística. O interesse pedagógico recai sobre os processos pelos quais o estudante se envolve com o conhecimento, interpreta situações, estabelece relações e produz respostas que não se limitam à repetição de modelos. Nessa perspectiva, a aprendizagem criativa diz respeito menos a uma característica individual estável e mais à qualidade da participação do sujeito em determinada atividade.

2

A escola, entretanto, não constitui um espaço de criação desvinculado de objetivos curriculares. O ensino trabalha com conhecimentos historicamente produzidos, tempos institucionais e critérios de avaliação. Por isso, favorecer a criatividade não significa substituir a sistematização por espontaneidade. O problema didático consiste em organizar situações nas quais o estudante se aproprie dos conteúdos de forma intelectualmente ativa, formulando perguntas, confrontando hipóteses e construindo estratégias para lidar com desafios de aprendizagem.

Sousa, Mendes e Monteiro (2012) defendem que a criatividade não é ensinada por imitação de procedimentos previamente definidos; ela pode ser favorecida quando o ambiente oferece condições para sua expressão. No estudo realizado no campo da Educação Artística, os autores mostram que a atuação docente envolve organizar o processo, explicitar objetivos, acompanhar impasses e sustentar a participação coletiva. A experiência analisada evidencia que a resolução estruturada de problemas pode ampliar a produção de ideias sem apagar a singularidade dos participantes.

Carcanholo (2020), a partir da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade, examina a aprendizagem como produção subjetiva e criativa. A autora investiga a criança como sujeito da Atividade de Estudo e destaca que cognição e emoção constituem dimensões articuladas do aprender. Esse entendimento desloca a análise do simples cumprimento da tarefa para o modo como o estudante se implica na situação, elabora propósitos e produz caminhos de ação.

O diálogo entre essas perspectivas permite enfrentar uma questão recorrente no debate pedagógico: como ampliar a autoria discente sem enfraquecer a função docente? Os trabalhos analisados indicam que não há oposição necessária entre direção pedagógica e participação ativa. A criatividade depende de mediações qualificadas, de problemas intelectualmente significativos e de situações em que diferentes possibilidades possam ser formuladas, comparadas e justificadas.

Diante desse problema, o artigo tem como objetivo compreender de que maneira a mediação docente, a organização didática, a subjetividade e a resolução colaborativa de problemas podem favorecer a aprendizagem criativa. Busca-se discutir os sentidos atribuídos à criatividade em contextos educacionais, analisar a condição do estudante como sujeito da aprendizagem e examinar implicações dessas concepções para o planejamento e para a avaliação do trabalho pedagógico.

3

A relevância da discussão está em evitar dois reducionismos. O primeiro restringe a criatividade a atividades artísticas ou a produtos visualmente diferenciados. O segundo associa inovação pedagógica à simples adoção de recursos ou técnicas novas. Nos materiais examinados, o elemento decisivo não é a aparência da atividade, mas a qualidade da relação que o estudante estabelece com o conhecimento, os graus de decisão que lhe são efetivamente oferecidos e as mediações que sustentam sua elaboração.

Além desta introdução, o artigo apresenta o referencial teórico sobre criatividade, aprendizagem criativa e mediação docente; explicita o percurso metodológico; discute os resultados da análise bibliográfica; e, ao final, sintetiza as implicações educacionais do estudo. A organização do texto preserva as diferenças entre os referenciais utilizados, sem pressupor equivalência entre eles, e busca construir aproximações no plano pedagógico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Criatividade e educação: do produto excepcional às condições de produção

A criatividade é um conceito marcado por diferentes tradições teóricas e por usos cotidianos que nem sempre coincidem. No senso comum, costuma ser associada a originalidade, talento artístico, inventividade ou capacidade de apresentar soluções incomuns. No campo científico, porém, a definição exige considerar processos, sujeitos, produtos e contextos de reconhecimento. Sousa, Mendes e Monteiro (2012) mostram que a literatura sobre criatividade reúne debates acerca da novidade, da utilidade, do reconhecimento social e da própria possibilidade de distinguir processos criativos de outras formas de pensamento.

Uma contribuição importante dessa discussão consiste em relativizar a imagem do criador isolado. A produção considerada criativa não depende somente de características individuais; envolve condições ambientais, oportunidades, mediações e formas de reconhecimento. Ao tratar a criatividade como fenômeno que também se estabelece na interação entre produção e audiência, Sousa, Mendes e Monteiro (2012) evidenciam que o contexto participa daquilo que passa a ser reconhecido como criação. Essa perspectiva é particularmente fértil para a educação, porque desloca a pergunta “quem é criativo?” para outra: “que condições permitem que diferentes estudantes expressem e desenvolvam possibilidades criativas?”. 4

A mudança de pergunta produz consequências pedagógicas. Se a criatividade fosse uma propriedade fixa de alguns indivíduos, a escola teria pouco a fazer além de identificar talentos. Se, entretanto, todos podem desenvolver modos originais de pensar e agir em condições favoráveis, o ensino passa a ter responsabilidade na constituição dessas condições. Isso não significa afirmar que todas as produções serão igualmente originais ou socialmente relevantes, mas reconhecer que o ambiente educativo pode ampliar ou restringir a possibilidade de experimentar, relacionar conhecimentos, assumir riscos intelectuais e elaborar alternativas.

Sousa, Mendes e Monteiro (2012) defendem, nesse sentido, a ideia de facilitação. O termo não deve ser entendido como redução da exigência pedagógica. Facilitar a criatividade é organizar circunstâncias em que os sujeitos possam produzir, selecionar, discutir e desenvolver ideias. O professor não entrega a resposta criativa pronta, pois uma resposta reproduzida perde justamente o caráter de descoberta para quem aprende. Sua atuação incide sobre o processo: formula desafios, disponibiliza referências, organiza tempos e grupos, acompanha impasses e ajuda a tornar visíveis critérios que sustentam escolhas.

A educação artística oferece um campo privilegiado para observar essa tensão entre expressão e sistematização. O estudo de Sousa, Mendes e Monteiro (2012) recupera distinções históricas entre Educação pela Arte e Educação Artística. A primeira enfatizou a expressão e a originalidade do indivíduo; a segunda consolidou a arte como campo de conhecimento, com conteúdos, métodos e critérios próprios. Para a discussão deste artigo, essa distinção mostra que criatividade e conhecimento disciplinar não precisam ser tratados como polos incompatíveis. A produção autoral pode ser favorecida justamente quando o estudante dispõe de repertório, linguagem e instrumentos para elaborar suas ideias.

O ensino criativo também não se confunde automaticamente com ensino eficaz. Uma prática pode ser organizada, cumprir objetivos e ainda oferecer pouca margem para a elaboração do estudante. De modo inverso, uma proposta aparentemente inovadora pode produzir dispersão se não houver clareza sobre o objeto de conhecimento e sobre as ações necessárias à aprendizagem. O desafio está em construir uma didática na qual direção e abertura se complementem: o professor sabe por que propõe determinada situação, mas não determina antecipadamente todas as formas pelas quais os alunos deverão chegar às respostas.

Essa compreensão afasta a criatividade de uma estética da novidade pedagógica. Mudar o formato da aula, utilizar materiais diferentes ou propor trabalhos em grupo não garante participação criativa. A qualidade do processo depende do tipo de problema apresentado, das relações que o estudante precisa estabelecer, das possibilidades de escolha e da existência de espaço para revisar ideias. A criatividade educacional torna-se, assim, menos dependente da aparência da atividade e mais relacionada à natureza das operações intelectuais e subjetivas que ela mobiliza.

Essa ênfase no processo aproxima a discussão da aprendizagem criativa. A criatividade deixa de ser tratada como evento ocasional e passa a ser examinada na própria constituição do aprender. O ponto de encontro entre as abordagens analisadas está na recusa de um aluno passivo. Seja na facilitação de processos coletivos, seja na produção subjetiva do conhecimento, o estudante aparece como alguém que precisa agir intelectualmente, posicionar-se e transformar a informação em experiência de aprendizagem.

2.2 Aprendizagem criativa, subjetividade e condição de sujeito

Carcanholo (2020) situa a aprendizagem criativa no diálogo entre Didática Desenvolvimental, Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Subjetividade. A autora parte da

preocupação com explicações do aprender que privilegiam apenas componentes cognitivos e deixam em segundo plano emoções, afetos e sentidos produzidos pelos estudantes. Sua proposta não consiste em negar a importância da cognição, mas em compreendê-la articulada a outras dimensões constitutivas da pessoa que aprende.

A aprendizagem, nessa perspectiva, não é simples recepção de um conteúdo externo. Ela envolve produção. O estudante entra em relação com conhecimentos, situações e pessoas a partir de experiências anteriores, expectativas, motivos e modos singulares de significar aquilo que vive. Quando essa relação assume caráter criativo, a informação não permanece intacta: é personalizada, confrontada, reorganizada e integrada a novas construções. Carcanholo (2020), apoiando-se em Mitjáns Martínez e González Rey, destaca que a aprendizagem criativa implica produção de ideias próprias e transformação personalizada do conteúdo.

A noção de sujeito é decisiva para compreender esse movimento. Ser sujeito da aprendizagem não equivale a estar fisicamente presente, cumprir uma tarefa ou demonstrar autonomia operacional. A condição de sujeito aparece quando o estudante assume posição ativa diante da situação, produz sentidos e participa da definição de caminhos para enfrentar o problema. Essa condição não é um atributo permanente. Um aluno pode assumir autoria em determinada situação e permanecer pouco implicado em outra, dependendo das relações que estabelece e das condições concretas da atividade.

Essa formulação impede classificações simplistas entre “alunos criativos” e “não criativos”. A criatividade não deve funcionar como rótulo. A pergunta pedagógica volta-se às condições em que o estudante consegue emergir como sujeito. Carcanholo (2020) mostra, em seu estudo, que a implicação da criança na Atividade de Estudo se relaciona à elaboração de um propósito, à unidade entre o simbólico e o emocional e à existência mútua entre sujeito e atividade. Tais indicadores reforçam a ideia de que aprender criativamente não é executar um roteiro, mas constituir uma relação própria com o desafio.

A unidade simbólico-emocional possui especial importância para a prática escolar. Frequentemente, dificuldades de aprendizagem são analisadas apenas a partir do desempenho cognitivo ou do domínio de procedimentos. A perspectiva da subjetividade chama atenção para o modo como confiança, interesse, vínculos, experiências anteriores e sentidos atribuídos à situação interferem na participação. Isso não autoriza reduzir o ensino à motivação ou ao afeto; significa reconhecer que o pensamento se realiza em uma pessoa concreta, situada em relações e atravessada por experiências.

No estudo de Carcanholo (2020), momentos em que as crianças não se sentiam confiantes ou implicadas na situação de dificuldade exigiam maior colaboração da pesquisadora. O dado é pedagogicamente significativo porque mostra que a mediação não pode ser padronizada. Alguns estudantes necessitam de perguntas adicionais, retomadas, exemplos ou reorganização do desafio para que possam assumir o propósito da atividade. A intervenção docente, nesse caso, não substitui a resposta do aluno; busca restabelecer condições para que ele volte a agir como sujeito.

Carcanholo (2020) enfatiza ainda a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Em matriz histórico-cultural, a aprendizagem escolar pode provocar desenvolvimento quando cria condições para formas mais elaboradas de pensamento. A participação ativa do estudante não é um fim isolado; interessa porque permite apropriações que reorganizam modos de compreender e agir. A criatividade, nesse sentido, associa-se à possibilidade de o sujeito não apenas acumular respostas, mas transformar seus próprios recursos intelectuais.

A análise da subjetividade contribui, portanto, para uma concepção mais densa de protagonismo. Protagonismo não é falar mais, circular pela sala ou escolher entre opções previamente dadas. É participar da produção do conhecimento, posicionar-se diante de uma situação e construir modos de ação. Essa concepção evita transformar metodologias participativas em gestos formais sem repercussão sobre o pensamento do aluno.

Ao considerar o estudante concreto, singular, histórico e social, a aprendizagem criativa também se afasta de modelos homogêneos. Diferentes alunos podem chegar ao mesmo conceito por percursos distintos, mobilizando experiências e estratégias diversas. O papel da escola não é cristalizar essas diferenças, mas utilizá-las como ponto de partida para ampliar repertórios e favorecer formas mais elaboradas de compreensão. A singularidade, assim, não elimina a dimensão coletiva do conhecimento; ela expressa o modo particular como cada sujeito entra em relação com uma produção cultural compartilhada.

2.3 Mediação docente e resolução colaborativa de problemas

A mediação docente ocupa posição central nas duas abordagens examinadas. Em Sousa, Mendes e Monteiro (2012), o professor aparece como facilitador de processos criativos; em Carcanholo (2020), a organização didática e a colaboração do adulto são condições relevantes para que o estudante assuma a atividade e produza aprendizagem. Embora os referenciais sejam

diferentes, ambos rejeitam a ideia de que criatividade resulte simplesmente de deixar os alunos livres para fazer qualquer coisa.

A facilitação requer conhecimento do conteúdo, leitura do grupo e capacidade de intervir sem apropriar-se da tarefa. O professor precisa reconhecer quando uma pergunta ajuda a avançar, quando uma explicação é necessária e quando o silêncio permite que o estudante elabore. Essa sensibilidade pedagógica não se reduz a técnica, pois depende da interpretação de situações concretas. A mediação é intencional, mas responsiva: parte de objetivos definidos e se ajusta às respostas produzidas no processo.

A resolução de problemas oferece uma estrutura especialmente produtiva para esse tipo de ensino. Um problema autêntico, em termos didáticos, não é apenas um exercício com resposta desconhecida pelo aluno. Ele cria uma tensão que exige análise, formulação de hipóteses, seleção de informações e tomada de decisões. Quando o percurso não está inteiramente prescrito, o estudante precisa construir relações e justificar escolhas, o que amplia a possibilidade de autoria.

Sousa, Mendes e Monteiro (2012) apresentam a resolução criativa de problemas como processo que articula momentos divergentes e convergentes. Na divergência, amplia-se o campo de possibilidades, evitando o fechamento prematuro em uma única resposta. Na convergência, as ideias são examinadas, comparadas e selecionadas segundo critérios. A alternância é pedagogicamente relevante porque mostra que criatividade não se resume à geração indiscriminada de ideias; envolve também análise, decisão e desenvolvimento de soluções.

A experiência descrita pelos autores foi realizada com estudantes de pós-graduação em Educação Artística e buscou construir um projeto coletivo. O grupo precisou negociar ideias, definir problemas e organizar tarefas em torno de uma construção comum. O resultado não foi a simples soma de produções individuais, mas uma proposta articulada por um conceito orientador. Essa experiência evidencia que colaboração não significa uniformização. O trabalho coletivo pode preservar diferenças e, ao mesmo tempo, produzir unidade quando existe um problema compartilhado e critérios de decisão.

Para a educação básica, a transposição desses princípios exige adequação à idade, ao conteúdo e ao contexto. Não se trata de reproduzir um método concebido para adultos, mas de reconhecer elementos didáticos transferíveis: explicitação do problema, levantamento de informações, produção de alternativas, discussão de critérios, planejamento de ações e revisão

das decisões. Esses movimentos podem ser incorporados a situações de leitura, matemática, ciências, artes e outras áreas, desde que vinculados a objetivos de aprendizagem claros.

O trabalho em grupo, contudo, não é criativo por definição. Grupos podem reproduzir respostas, concentrar decisões em poucos participantes ou dividir tarefas sem verdadeira interlocução. Para que a colaboração tenha valor formativo, é necessário organizar formas de participação, assegurar que as ideias circulem e criar momentos em que o grupo precise explicar por que escolhe determinado caminho. A qualidade da interação importa mais que a simples disposição física dos estudantes.

A resolução colaborativa também pode favorecer a linguagem como instrumento de pensamento. Ao explicar uma hipótese, ouvir uma objeção ou reformular uma proposta, o estudante torna seu raciocínio mais explícito. A fala do outro introduz perspectivas que podem desestabilizar certezas e provocar novas relações. O conflito intelectual, quando mediado em ambiente respeitoso, torna-se oportunidade de aprendizagem porque exige argumentação e revisão.

Carcanholo (2020) destaca a colaboração do adulto no percurso da criança diante de situações-problema. Essa colaboração é especialmente importante quando o estudante ainda não consegue estabelecer sozinho o propósito da atividade. A intervenção pode ajudá-lo a identificar contradições, compreender o que precisa ser investigado e planejar ações. O ponto decisivo é que o professor não converta ajuda em execução substitutiva. A mediação deve ampliar as condições de ação do aluno.

A ideia de propósito diferencia uma tarefa cumprida de uma atividade assumida. Quando o estudante entende apenas que precisa “fazer a folha” ou “terminar o exercício”, sua ação pode permanecer restrita à demanda externa. Quando compreende o problema intelectual e passa a orientar suas ações para resolvê-lo, a tarefa ganha outra qualidade. A organização didática precisa, por isso, tornar o desafio cognitivo perceptível e significativo, evitando que procedimentos burocráticos ocultem o objeto de aprendizagem.

Por fim, a avaliação precisa acompanhar a concepção de aprendizagem defendida. Se apenas o produto final é valorizado, estratégias, justificativas e revisões permanecem invisíveis. Uma avaliação coerente com a aprendizagem criativa observa também o processo: como o estudante compreendeu o problema, que relações estabeleceu, como utilizou conhecimentos, de que modo respondeu às contribuições dos colegas e como justificou suas decisões. O produto continua importante, mas é interpretado à luz do percurso que o tornou possível.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e orientação analítico-interpretativa. A elaboração ocorreu por meio de trabalhos acadêmicos relacionados à criatividade, à aprendizagem criativa e à resolução colaborativa de problemas, escolhidos pela pertinência teórica para o problema investigado. Foram tomadas como referências centrais a produção de Sousa, Mendes e Monteiro (2012), situada no campo da criatividade e da Educação Artística, e a tese de Carcanholo (2020), dedicada à aprendizagem criativa do sujeito à luz da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade.

A escolha desses trabalhos possibilitou colocar em diálogo duas perspectivas que focalizam dimensões distintas do fenômeno. Sousa, Mendes e Monteiro (2012) discutem o ensino criativo e apresentam uma experiência de resolução de problemas em grupo, destacando a facilitação docente e a organização do processo colaborativo. Carcanholo (2020) aprofunda a aprendizagem como produção subjetiva e investiga a condição da criança como sujeito em Atividade de Estudo. A aproximação entre as obras permitiu examinar simultaneamente a organização da situação pedagógica e a implicação do aprendiz.

O procedimento analítico envolveu leitura integral e fichamento temático das produções, com identificação dos objetivos, fundamentos conceituais, escolhas metodológicas e conclusões. A partir dessa leitura, foram definidos eixos de análise: concepção de criatividade; condição do sujeito; papel docente; organização didática; situação-problema; colaboração; articulação entre cognição e emoção; e critérios utilizados para compreender a produção criativa no processo de aprendizagem.

Os argumentos relacionados a esses eixos foram confrontados de forma interpretativa, preservando as diferenças entre as abordagens. Não se pretendeu estabelecer equivalência teórica entre os autores, mas identificar aproximações e tensões com interesse para o campo da educação. Essa precaução é necessária porque os trabalhos se originam de tradições distintas e investigam níveis de ensino diferentes.

A redação privilegiou sínteses conceituais e paráfrases, com indicação das fontes correspondentes. Os autores mencionados no interior das obras foram mobilizados apenas quando necessários à compreensão dos referenciais, sem atribuir leitura direta a textos não examinados no âmbito deste estudo. Desse modo, buscou-se manter coerência entre as fontes efetivamente utilizadas e as referências apresentadas ao final do artigo.

Como limite metodológico, reconhece-se que a base documental reúne investigações desenvolvidas em contextos distintos: uma experiência no ensino superior artístico e uma pesquisa com crianças do primeiro ano do ensino fundamental em atividades de matemática. Por essa razão, os resultados não autorizam generalizações empíricas para todas as etapas ou áreas do currículo. As aproximações propostas têm natureza teórico-analítica e devem ser contextualizadas em investigações posteriores.

A discussão dos resultados foi organizada por relações entre os eixos analíticos, evitando a apresentação isolada de cada obra. Essa opção favorece a identificação de convergências em torno da criatividade como processo, da condição de sujeito, da mediação docente e do papel dos problemas e da colaboração na produção de respostas próprias. O procedimento também permitiu reduzir repetições descritivas e concentrar a análise nas implicações educacionais dos achados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A leitura articulada dos trabalhos evidencia, em primeiro lugar, uma convergência fundamental: a criatividade educacional depende menos de prescrições sobre o que o estudante deve produzir e mais da criação de condições para que ele participe da construção. Em Sousa, Mendes e Monteiro (2012), essa ideia aparece na defesa de que a criatividade pode ser facilitada; em Carcanholo (2020), manifesta-se na necessidade de uma organização didática que favoreça a emergência do aluno como sujeito da atividade. Em ambos os casos, a ação docente incide sobre condições, relações e processos.

Essa convergência permite questionar práticas que apresentam modelos acabados e, em seguida, solicitam “criatividade” dos alunos. Quando o modelo define antecipadamente forma, percurso e resultado, resta pouco espaço para decisão. O estudante pode decorar, variar cores ou modificar elementos superficiais, mas sua participação intelectual permanece restrita. A aprendizagem criativa exige algum grau de indeterminação produtiva: existe um objeto de conhecimento e um problema, porém o caminho precisa conter escolhas reais.

O segundo resultado analítico refere-se à importância de compreender criatividade como processo e não apenas como atributo do produto. No estudo de educação artística, o projeto coletivo alcançou resultado reconhecido como excelente, mas os autores atribuem relevância às sessões iniciais de resolução de problemas, à negociação e à monitorização do percurso. Na tese de Carcanholo (2020), a análise dos indicadores também se volta ao processo, observando

intenção, implicação, sentidos e modos de ação. Essa ênfase sugere que a avaliação escolar deve documentar movimentos de elaboração.

Um terceiro ponto diz respeito à relação entre autoria e conhecimento. A criatividade não se sustenta no vazio. O grupo de Educação Artística mobilizava formação e experiências específicas; as crianças investigadas por Carcanholo participavam de Atividades de Estudo organizadas em torno de conteúdos matemáticos. Em ambos os casos, a produção criativa acontece em relação a um campo de conhecimentos. Isso contraria a ideia de que ensinar conteúdos limita a criatividade. O que pode limitá-la é ensinar de forma que o conhecimento seja apresentado apenas para reprodução.

A análise também evidencia que o problema exerce função estruturante. Problemas criam uma necessidade intelectual que pode mobilizar busca, comparação e decisão. Sousa, Mendes e Monteiro (2012) mostram que a própria definição do problema é etapa crucial da resolução criativa: uma formulação inadequada restringe soluções ou confunde problema e resposta. Carcanholo (2020), por sua vez, relaciona a aprendizagem criativa à capacidade de o sujeito elaborar o propósito, identificar contradições e produzir novos modos de ação diante da situação.

Outro resultado importante é a distinção entre participação e implicação. Um aluno pode participar externamente de uma atividade, responder quando solicitado e concluir uma tarefa sem assumir o problema como seu. Carcanholo (2020) oferece elementos para perceber essa diferença ao mostrar que a condição de sujeito envolve intenção, propósito e produção subjetiva. Para a prática pedagógica, isso significa que indicadores de engajamento não devem ser apenas comportamentais. É necessário observar se o estudante compreende o que está investigando e se suas decisões interferem no percurso.

A dimensão emocional aparece como componente inseparável desse processo. Em vez de tratar emoção como elemento periférico que facilita ou atrapalha uma cognição supostamente autônoma, a Teoria da Subjetividade, conforme discutida por Carcanholo (2020), permite compreender a unidade simbólico-emocional. A confiança para propor uma hipótese, a frustração diante de um impasse, o vínculo com experiências anteriores e o sentido atribuído à tarefa participam do modo como o estudante aprende. O professor precisa ler esses sinais sem transformar a aula em intervenção terapêutica; sua responsabilidade é pedagógica, mas inclui a qualidade das relações.

A colaboração constitui outro eixo de convergência, embora assuma formas distintas nos trabalhos. No estudo de Sousa, Mendes e Monteiro (2012), ela é parte explícita do método de resolução de problemas em grupo. Na pesquisa de Carcanholo (2020), aparece nas relações entre criança, pesquisadora, colegas e atividade, com destaque para a colaboração do adulto quando necessária. Em ambos, o outro não é mero acompanhante: sua presença pode ampliar possibilidades de pensamento.

Para que isso ocorra, a colaboração precisa ser organizada. A simples divisão em grupos não garante troca intelectual. É necessário que os estudantes tenham razões para ouvir, comparar e integrar contribuições. Uma estratégia possível é solicitar que o grupo apresente não apenas a resposta escolhida, mas também alternativas descartadas e critérios utilizados. Outra é distribuir momentos de produção individual antes da discussão coletiva, reduzindo a tendência de adesão imediata à primeira ideia apresentada por colegas mais falantes.

A alternância entre divergência e convergência, destacada por Sousa, Mendes e Monteiro (2012), oferece um princípio útil para o planejamento. Em determinados momentos, convém suspender o julgamento e ampliar hipóteses; em outros, é necessário selecionar, testar e justificar. Muitas práticas escolares concentram-se na convergência desde o início: pergunta-se e espera-se rapidamente a resposta correta. Introduzir um tempo de divergência pode tornar visíveis conhecimentos prévios, estratégias e interpretações que, posteriormente, serão examinados à luz de critérios conceituais.

A mediação, assim compreendida, equilibra três responsabilidades. A primeira é garantir acesso ao objeto de conhecimento. A segunda é preservar espaço para a ação intelectual do estudante. A terceira é conduzir a sistematização para que a experiência não permaneça fragmentada. Se uma dessas dimensões desaparece, surgem desequilíbrios: transmissão sem autoria, atividade sem conteúdo ou exploração sem síntese. A aprendizagem criativa depende da articulação entre elas.

Os trabalhos analisados também permitem problematizar o uso indiscriminado da palavra “inovação”. Sousa, Mendes e Monteiro (2012) distinguem a criatividade do reconhecimento e aplicação de uma ideia em determinado contexto. No cotidiano escolar, muitas propostas são chamadas inovadoras porque utilizam tecnologias ou formatos recentes. Contudo, se a lógica de participação continua baseada na reprodução, a novidade do recurso não altera necessariamente a aprendizagem. Uma prática tradicional em aparência pode ser

intelectualmente criativa se provoca elaboração; uma prática tecnologicamente sofisticada pode ser passiva.

No plano do planejamento, os achados sugerem que objetivos de aprendizagem precisam ser formulados de modo compatível com processos de elaboração. Quando o objetivo é apenas “identificar” ou “reconhecer”, as tarefas tendem a solicitar respostas curtas. Para favorecer criatividade, é útil incluir ações como explicar, comparar, formular, representar, justificar, investigar, criar estratégias e revisar. Essas ações não substituem conhecimentos básicos; organizam maneiras de mobilizá-los em níveis mais complexos.

A avaliação formativa torna-se indispensável nesse cenário. Registros de hipóteses, versões de uma produção, mapas de ideias, explicações orais e autoavaliações podem fornecer evidências sobre o processo. O professor passa a observar não somente acertos, mas transformações: o que o aluno pensava no início, que impasse encontrou, que apoio utilizou e como sua explicação se tornou mais elaborada. Essa documentação também permite planejar intervenções mais precisas.

Há, entretanto, limites institucionais. Currículos extensos, turmas numerosas e tempos fragmentados podem dificultar propostas investigativas. Reconhecer esses limites evita transformar a aprendizagem criativa em exigência idealizada dirigida apenas ao professor. Ainda assim, os princípios discutidos podem ser incorporados em escalas variadas. Nem toda aula precisa ser um grande projeto. Pequenas mudanças na formulação de perguntas, no tempo concedido à elaboração e na forma de discutir respostas já podem ampliar a participação intelectual.

Os resultados também alertam para o risco de homogeneizar os percursos de aprendizagem. Carcanholo (2020) evidencia que a condição de sujeito se constitui de modo singular nas situações vividas, enquanto Sousa, Mendes e Monteiro (2012) mostram que processos coletivos podem integrar contribuições distintas em torno de um problema comum. Em termos pedagógicos, isso reforça a necessidade de reconhecer diferentes estratégias sem perder a referência nos objetivos conceituais da atividade.

Do ponto de vista da formação docente, os achados indicam que promover aprendizagem criativa exige mais do que conhecer dinâmicas ou técnicas. É necessário compreender desenvolvimento, conteúdo, avaliação e processos de interação. O professor precisa ser capaz de analisar a atividade que propõe: que decisões cabem ao aluno? Que conhecimentos são

mobilizados? Onde estão os desafios? Que tipos de apoio podem ser oferecidos sem retirar a autoria? Essas perguntas transformam o planejamento em exercício de investigação pedagógica.

Também se evidencia a importância de uma postura docente aberta ao inesperado. Quando os estudantes têm espaço para produzir, surgem respostas não previstas. Algumas serão conceitualmente frágeis; outras poderão revelar relações que o professor não havia antecipado. A mediação criativa requer capacidade de acolher essas produções como material de trabalho, sem perder os objetivos. Isso exige segurança teórica e disposição para pensar durante a própria aula.

Em síntese, a análise mostra que aprendizagem criativa, mediação e colaboração formam um conjunto interdependente. A criatividade não é acrescentada depois que o ensino está pronto; ela depende de como o ensino organiza a relação do estudante com o conhecimento. O professor não desaparece para que o aluno seja protagonista. Sua presença muda de qualidade: ele cria situações, sustenta problemas, oferece instrumentos, provoca reflexão e sistematiza aprendizagens. O estudante, por sua vez, deixa de ser apenas executor e passa a produzir caminhos, sentidos e explicações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

15

A análise permitiu compreender a aprendizagem criativa como relação ativa, singular e socialmente situada com o conhecimento. Ela não corresponde ao espontaneísmo nem à exigência de novidade permanente; manifesta-se quando o estudante elabora, confronta, transforma e justifica suas próprias construções. Os estudos examinados convergem ao indicar que a criatividade é favorecida por situações nas quais o sujeito dispõe de espaço real para decidir e produzir, sem ser abandonado à própria iniciativa.

A mediação docente constitui, nesse processo, uma condição estruturante. Em Sousa, Mendes e Monteiro (2012), o professor organiza e facilita o percurso criativo; em Carcanholo (2020), a organização didática e a colaboração do adulto contribuem para que a criança assuma o propósito da atividade. Em ambos os casos, a intervenção pedagógica não substitui a ação intelectual do estudante: cria condições para que ela se amplie e se torne conceitualmente mais consistente.

A incorporação da subjetividade amplia a compreensão da aprendizagem ao evidenciar a unidade entre dimensões cognitivas e emocionais. Experiências anteriores, motivos, expectativas e vínculos participam do modo como o estudante se relaciona com a tarefa e não

podem ser tratados como elementos externos ao pensamento. Essa constatação reforça a necessidade de mediações sensíveis às respostas concretas dos alunos, sem perder a centralidade do conhecimento escolar.

A resolução colaborativa de problemas mostrou-se um recurso promissor porque articula geração de alternativas, argumentação, seleção de critérios e revisão de decisões. Seu potencial, contudo, depende da organização das interações. O trabalho em grupo só assume valor formativo quando os participantes precisam explicitar raciocínios, confrontar posições e compartilhar responsabilidades pela construção da resposta.

Como implicação pedagógica, destaca-se a importância de planejar tarefas em que existam decisões intelectuais efetivas. Perguntas problematizadoras, comparação de estratégias, registro de hipóteses, retomada de erros e avaliação do percurso podem favorecer esse tipo de participação. A aprendizagem criativa não depende necessariamente de projetos extensos ou de recursos sofisticados, mas de uma organização didática que combine desafio, apoio e espaço para elaboração.

Os resultados também mostram que criatividade e rigor conceitual não são incompatíveis. O conhecimento sistematizado oferece repertório para a elaboração; a autoria impede que esse conhecimento seja reduzido à reprodução mecânica. O desafio pedagógico está em articular sistematização e abertura, orientação docente e iniciativa discente, produção individual e construção coletiva.

Por se tratar de investigação bibliográfica, as conclusões devem ser lidas dentro dos limites das fontes analisadas. Estudos posteriores podem aprofundar a discussão em diferentes componentes curriculares e etapas de escolarização, com atenção especial aos modos de mediação, aos processos de avaliação e aos indicadores de autoria intelectual construídos pelos estudantes em situações concretas de aprendizagem.

Conclui-se que promover aprendizagem criativa implica organizar situações em que o estudante compreenda o problema, assuma um propósito, mobilize conhecimentos, produza alternativas e revise suas construções. A função docente permanece decisiva porque é a mediação pedagógica que pode ampliar ou restringir essas possibilidades. Mais do que multiplicar atividades diferentes, uma prática comprometida com a criatividade transforma a relação com o conhecimento em experiência de investigação, diálogo e elaboração própria.

REFERÊNCIAS

CARCANHOLO, Flávia Pimenta de Souza. A aprendizagem criativa do sujeito: um estudo à luz da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade. 2020. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: 10.14393/ufu.te.2020.691.

SOUSA, Fernando Cardoso de; MENDES, Ana Bela; MONTEIRO, Ileana Pardal. Criatividade, educação artística e resolução colaborativa de problemas: um estudo de caso. Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 35-68, 2012.